DOCUMENT RESUME

ED 044 566 AC 008 647

TITLE	Elements d'une Politique en Education des Adultes, 1970 (Elements of an Adult Education Policy, 1970).
INSTITUTION	Institut Canadien d'Education des Adultes, Montreal (Quebec).
PUB DATE	Jun 70
NOTE	48p.
AVAILABLE FROM	Institut Canadien d'Education des Adultes, 506 est, rue Ste.-Catherine, suite 800, Montreal 132, Quebec, Canada ($1.50)
EDRS PRICE	EDRS Price MF-$0.25 HC-$2.50
DESCRIPTORS	*Adult Education, Educational Methods, *Educational Objectives, *Educational Planning, Educational Responsibility, Government Role, Manpower Development, *Policy Formation
IDENTIFIERS	Canada, Quebec

ABSTRACT

Requirements of a comprehensive approach to adult and continuing education in Quebec are set forth, with particular attention to individual and social needs in a changing world as well as to short-and long-range educational objectives. Proposals are offered for serving the unemployed and other groups, reshaping content and methodology, allocating adult educational responsibility, and defining the role of provincial and national governmental agencies. Finally, the report calls for a well-defined policy understood by all interested parties; greater attention by educators and economic and social policy makers to adult education; treatment of adult students as mature, autonomous individuals; formation of clear, precise objectives and procedures, preferably by the Quebec Office of Planning and Development; broader based participation in provincial program planning; improved statistical and other information services; greater status for the adult education profession; launching of a special three-or five-year campaign; and gradual removal of traditional distinctions among levels and between general and vocational adult education. (LY)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

ELEMENTS D'UNE POLITIQUE

EDUCATION DES ADULTES 1970

ED 044566

AC 008647

ED044566

Ce texte se veut un premier document de travail. Il doit être lu à la lumière des recommandations adoptées par l'Assemblée générale de l'ICEA, à l'issue de la journée d'étude du 12 juin 1970 et consignées dans ELEMENTS D'UNE POLITIQUE EN EDUCATION DES ADULTES: 1970, II.

ELEMENTS D'UNE POLITIQUE

EN EDUCATION DES ADULTES

1970

Institut Canadien d'Education aux Adultes
506 est, rue Ste-Catherine, suite 800,
Montréal 132 - Tél: 842-2766

JUIN 1970

S O M M A I R E

INTRODUCTION 1

PREMIERE PARTIE

LES PRINCIPES ET LES ORIENTATIONS DE L'EDUCATION DES ADULTES

I - L'individu et la société en changement..... 5

II - Les objectifs de l'action éducative..... 11

III - Les clientèles et les domaines
de l'éducation des adultes 13

DEUXIEME PARTIE

PROPOSITIONS EN VUE DE RESOUDRE QUELQUES PROBLEMES EN EDUCATION DES ADULTES

I - Les clientèles..... 16

II - Les contenus et les méthodes de la formation..... 21

III - Le rôle et les tâches des dispensateurs..... 28

IV - La planification et le rôle de l'Etat..... 33

TROISIEME PARTIE

Eléments d'une politique..... 41

INTRODUCTION

Lors de l'Assemblée générale du mois de mai 1968, les membres de l'ICEA avaient souhaité que le programme de travail fasse place, dans son large éventail de projets, à une réflexion commune sur la pensée de l'ICEA en éducation des adultes et sur les lignes de fond qui doivent sous-tendre son action et guider ses pas dans l'avenir.

Cette idée paraissait d'autant plus opportune qu'elle rejoignait celle du Conseil d'administration. La question d'une prise de conscience collective sur des aspects jugés prioritaires en éducation des adultes et l'adoption de positions selon les besoins nouveaux s'avéraient, en effet, d'autant plus nécessaires que depuis la création de la DGEP, l'Institut usant de discrétion n'était à peu près pas intervenu auprès des autorités responsables, de manière à permettre aux divers acteurs de l'éducation des adultes de jouer leur rôle et, dans la conjoncture, de se situer chacun par rapport à l'autre.

Dès l'automne 1968, l'ICEA s'engageait donc dans l'opération "Livre Blanc" dont l'appellation reflétait en quelque sorte notre ambition. Il s'agissait en fait dans un premier temps de poser un diagnostic global de la situation au moyen d'une série de consultations puis de confronter, dans un deuxième temps, les perspectives des gens consultés avec celles d'un plus grand nombre de personnes engagées à divers titres dans l'éducation des adultes. Cette confrontation, on s'en souviendra, eut lieu à l'occasion de l'Assemblée générale de juin 1969, alors qu'on s'interrogea plus particulièrement sur les objectifs de l'éducation des adultes.

A cette occasion, il fut également recommandé de poursuivre la préparation "d'un Livre Blanc qui n'ait pas l'ambition d'une recherche sur des situations de fait, mais ait pour but de proposer aux gouvernements des politiques à long et à court terme qui rencontrent l'adhésion de la majorité des membres de l'ICEA". On convint également de soumettre les résultats des travaux ainsi engagés à une prochaine Assemblée générale.

A l'automne suivant, un comité regroupant des éléments diversifiés fut chargé, par l'Exécutif, d'élaborer un document s'apparentant à un mémoire et faisant état de prises de position sur des questions relevant de la compétence de l'ICEA, prises de position par ailleurs étayées sur des sondages et une analyse, si sommaire fut-elle, de la situation. Ainsi qu'il avait été souligné, en juin dernier, il s'avérait nécessaire pour apporter un contrepoids aux jugements consignés dans le document "Aperçu de la situation" et mettre nos renseignements à jour, de relayer l'effort de sensibilisation à une étape subséquente pour compléter d'abord les consultations et puiser si possible dans les études, recherches et statistiques disponibles. Parallèlement à son effort de réflexion, le comité tint une série de rencontres avec les cadres supérieurs de la Direction générale de l'éducation permanente, du ministère de l'Education, du ministère de la Main-d'Oeuvre (Ottawa), du Service d'éducation des adultes de la CECM et de l'Union Catholique des Cultivateurs.

La tâche d'élaborer en un laps de temps quand même restreint, un document cohérent, concis, mais étoffé, ouvrant des perspectives d'avenir quand même réalistes et qui tiennent compte de la conjoncture des années 1970, n'était certes pas facile. Le comité s'est néanmoins noblement acquitté de ses responsabilités, respectant l'échéance du 24 avril, date à laquelle le Conseil d'administration de l'ICEA était saisi du projet désigné jusqu'alors sous le nom de Livre Blanc. Après étude des diverses suggestions mises de l'avant, l'on confiait au président du comité et au directeur général de l'Institut le soin d'apporter au document quelques modifications qui, sans altérer les positions de fond du comité, permettraient certaines précisions et clarifications. On notait du même coup la difficulté de se prononcer sur des options à long terme et l'avantage d'insister sur des politiques susceptibles de se concrétiser à court terme. Enfin, on estimait plus modeste, rejoignant en cela le comité, de parler d' ELEMENTS D'UNE POLITIQUE en éducation des adultes (1970) plutôt que de Livre Blanc, étant conscients que loin d'être vidée, la question n'en était qu'à une première approche et que le processus de réflexion amorcé devrait se poursuivre à la fois à l'Institut et hors de ses cadres.

Voilà donc, en bref, l'esprit dans lequel a été élaboré le présent document qui sera déposé lors de l'Assemblée générale de juin 1970 et discuté, du moins dans certains de ses aspects. Dans une première partie on cherche surtout à dégager les principes et orientations de l'éducation des adultes compte tenu de l'individu et de la société en changement, des objec-

tifs de l'action éducative, des clientèles et des domaines spécifiques. A partir d'opinions et de faits significatifs, on s'efforce ensuite de faire des choix et de suggérer un certain nombre de correctifs en regard des clientèles identifiées, des contenus et des méthodes de formation, du rôle et des tâches des dispensateurs, du rôle planificateur de l'Etat. Pour compléter, une troisième partie propose les éléments de base d'une politique rationnelle en éducation des adultes.

Nous ne prétendons pas malgré tout faire le tour de tous les problèmes, d'avoir réponse à toutes les questions; la complexité des situations et leur grande variété ont refréné notre ambition. Nous estimons toutefois offrir, dans les pages qui suivent, une vision réaliste des choses qui témoigne d'une nette évolution depuis le Mémoire que nous soumettions à la Commission Parent. On y sent d'ailleurs que l'éducation des adultes s'oriente différemment et prend son point de départ dans l'homme en situation, qu'elle est de plus en plus diversifiée, qu'il y a nécessité de décloisonnement des niveaux et des programmes et d'ajustement des dispensateurs,que les distinctions entre le formel et le non-formel sont appelées à disparaître, que l'on doit de plus en plus compter sur le dynamisme du milieu et, que la relation étroite entre l'éducation des adultes et la société,et plus particulièrement le marché du travail,est une, sinon la priorité de l'heure. Il est en outre assez étonnant de constater que presque toutes les recommandations ou suggestions de correctifs qu'on y formule réfèrent à des choses qui existaient du moins à l'état embryonnaire ou expérimental, mais sans trop de cohérence et de façon plutôt éparse, si bien qu'une fois qu'on en a établi le bien-fondé, il conviendrait, comme nous le suggérons, que nos propositions inspirent, si tel est le voeu de la majorité, l'adoption de politiques gouvernementales précises et connues de tous, établies en fonction d'objectifs réalistes à poursuivre.

Au terme de cette étude, nous tenons à exprimer notre appréciation à toutes les personnes qui se sont prêtées à la consultation. Nos remerciements vont enfin au président et aux membres du comité dont l'effort persévérant a eu raison des difficultés en cours de route et nous a valu un document consistant, sérieux et extrêmement utile, malgré ses imperfections et ses limites.

Madeleine Joubert,
Directeur général.

PREMIERE PARTIE

LES PRINCIPES ET LES ORIENTATIONS DE L'EDUCATION DES ADULTES

1- Afin de tracer les grandes orientations de l'éducation des adultes, cette première partie tentera de préciser successivement les impératifs auxquels elle doit répondre dans une société en perpétuel changement, les objectifs de l'action éducative qui en découlent, et les types généraux de clientèles et de domaines propres à l'éducation des adultes.

I- L'INDIVIDU ET LA SOCIETE EN CHANGEMENT

Besoins de la société et de l'individu.

2- L'éducation des adultes, comme d'ailleurs celle des jeunes, doit être considérée à partir des besoins, soit de la société, soit de l'individu. Cette double approche d'engagement social et d'autonomie individuelle répond aux exigences de l'épanouissement de la personne qui, en effet, nécessite à la fois une ouverture sur le social et un développement des potentialités individuelles. Le maintien et le développement de toute société supposent un système de formation qui instruise ses membres afin qu'ils remplissent au mieux leur fonction économique et civique. Dans cette perspective, l'éducation des adultes formera des individus qui répondent aux exigences du marché du travail et des institutions économiques et sociales. Au-delà de cette participation sociale, l'épanouissement de la personne exige cependant que l'individu soit en mesure de se remettre lui-même en question et de reconsidérer le bien-fondé de la société

en place et des valeurs officielles. C'est à cette condition qu'il posera des actes de plus en plus conscients et responsables et qu'il constituera un véritable élément de richesse pour la société. Développer l'autonomie de la personne, si on souhaite vraiment son insertion, son engagement dans le milieu, est un impératif fondamental de l'éducation des adultes, d'autant plus que ceux-ci auront jusqu'ici souvent été marqués par une éducation conformiste.

Dilemme

3- Or, le souci de tenir compte et de l'engagement social et de l'autonomie de la personne, nous place devant un dilemme que Roger Grégoire décrit en ces termes:

> "Deux formules sont possibles(...) l'une consiste à rechercher comment évoluera la structure de la population active et à bâtir un système d'enseignement susceptible de pourvoir aux emplois qui seront offerts lorsque les jeunes générations accéderont au travail. L'autre fait abstraction du marché de la main-d'oeuvre: elle part du principe que tout citoyen doit pouvoir atteindre le niveau d'enseignement auquel il aspire, à condition d'être personnellement à même d'en profiter. (...)
>
> "Malheureusement aucune de ces deux méthodes n'est pleinement satisfaisante. La première suppose dans la prévision une rigueur que la transformation continue des techniques ne permet certes pas d'atteindre; elle fait, en outre, bon marché des aspirations individuelles. La seconde, qui cherche à satisfaire ces aspirations au maximum, n'évite pas le danger d'une surqualification des futurs travailleurs par rapport aux tâches qui leur seront confiées et aux avantages matériels auxquels ils pourront prétendre" (1).

---

(1) Roger GREGOIRE, "Education et Société", Prospective, Paris, PUF, 1967, no. 14, pp. 15-24

Il se peut donc qu'il y ait divergence entre les besoins de la société et ceux de l'individu, par exemple, entre le marché du travail et les aspirations de certains individus, entre les institutions en place et les désirs de leurs membres. Les conflits peuvent alors surgir du fait que l'éducation des adultes s'efforce de répondre à des besoins urgents, négligeant du même coup des objectifs à long terme.

Attitude prospective

4- Il nous semble toutefois possible de concilier les exigences de la société et celles de l'individu si nous introduisons une attitude prospective et le concept d'éducation permanente dans l'éducation des adultes. Si nous adoptons en effet la perspective d'évolution de la société, il apparaît que nous vivons une période qui peut nous permettre de réaliser dans l'éducation des adultes la synthèse entre les préoccupations sociales et la volonté d'autonomie de l'individu. Kant affirmait: "Un principe de pédagogie que devraient avoir surtout devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination". C'est donc dans les termes d'une société tournée vers l'avenir qu'il nous importe de mettre l'accent sur les principaux aspects susceptibles d'orienter l'éducation des adultes, de nous acheminer vers une conception de l'éducation permanente.

Accélération du rythme du changement

5- Les philosophes et les experts de la prospective s'entendent pour dire que nous aurons une société marquée par des changements dont le rythme s'accélérera. Le fait nouveau, c'est que les transformations sont perceptibles à l'échelle d'une vie humaine. Si nous prenons l'exemple classique des moyens de communication, il existe actuellement des hommes qui ont vu les premiers chemins de fer et les premiers avions à réaction, les premiers postes de radio et la télévision en couleur. S'agit-il d'une situation passagère à laquelle succéderait une période de tranquilité? Nous ne le pensons pas et croyons plutôt avec Gaston Berger "que l'accélération devient la loi normale des transformations dans le domaine des choses humaines". Il

s'ensuit par ailleurs, qu'il faudra former des personnes qui soient non seulement adaptables en termes de recyclage, mais capables de changer trois ou quatre fois de type d'occupation dans leur vie de travail. Développer la mobilité de l'individu, l'aptitude au changement, sera un objectif majeur de la formation. L'éducation devra être permanente comme le changement.

Education permanente

6- L'éducation permanente implique en effet que soient assurées à tous, des possibilités "d'adaptation constante aux nouvelles formes de vie, de culture et de civilisation qui se succèdent les unes aux autres si rapidement qu'on n'a pas le temps de les transmettre d'une génération à l'autre" (1). Dans cette perspective, l'éducation permanente est avant tout un concept et concerne l'individu dans tous les âges de la vie, depuis l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte jusqu'à la mort. Trop souvent, elle est comprise à faux, dans de nombreux milieux, comme une nouvelle dénomination de l'éducation des adultes mettant en relief le caractère continu de cette forme d'éducation. En fait, l'éducation des adultes ne constitue qu'une série d'étapes 'étendant éventuellement sur toute la durée de la vie active. "A ce moment, l'éducation permanente apparaît comme un effort pour repenser l'ensemble des structures éducatives et la succession dans le temps des différentes étapes de l'éducation. (...) Si l'éducation des adultes atteint les dimensions souhaitables, l'éducation première intervient comme un prélude et non plus comme la période dans laquelle doit s'effectuer le principal du travail éducatif.(...) Il ne s'agit plus tellement d'enseigner des matières, mais d'équiper le futur adulte des instruments d'expression et de communication dont il aura besoin pendant toute sa vie" (2).

7- Une deuxième caractéristique de la société en changement est qu'elle pose et posera, d'une manière nouvelle, le problème des relations interpersonnelles.

---

(1) Comité Ryan, Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, février 1964, p. 9.

(2) Paul LENGRAND, "L'éducation des adultes et le concept de l'éducation permanente", Pièce au dossier, I.C.E.A. mai 1969, no. 1.

Importance des relations interpersonnelles.

Dans une communauté stable, qui assigne à chaque individu une place et un rôle d'une certaine permanence, les relations personnelles sont facilitées par une tradition commune et une connaissance réciproque. Dans le village, on se connaissait à l'école, on savait l'histoire de chaque famille, la profession de chaque individu, les mariages avaient lieu à l'intérieur d'une communauté restreinte. Les communications étaient donc grandement facilitées ce qui expliquerait le côté taciturne des villageois. On avait besoin de peu de mots pour se comprendre et s'évaluer. Par contre, dans une société où les individus sont de plus en plus amenés à changer de travail, de domicile, de pays, de strate sociale, où les mariages se font entre personnes d'origines sociale et géographique parfois très différentes où se multiplient des groupements nouveaux, ce problème des relations interpersonnelles revêt une grande importance. C'est d'ailleurs un thème qui revient très fréquemment dans le roman et le cinéma contemporains. A l'inverse de la société villageoise, on parle beaucoup et on se comprend peu. C'est dire qu'une autre préoccupation majeure de l'éducation des adultes doit concerner les moyens d'amener les hommes à communiquer en vue de coopérer et, ainsi, de posséder les outils permettant de jouer pleinement un rôle social. Le phénomène contemporain de "participation" est un des aspects de ce désir de jouer un rôle dans l'évolution sociale et le processus de décision à divers niveaux.

Développement technique et économique.

8- Les multiples possibilités que nous offre le développement technique et économique sont un dernier aspect que nous retiendrons comme caractéristique de la société tournée vers l'avenir. Car elles vont rendre de plus en plus urgente une réflexion sur l'orientation que nous voulons donner à cette société d'abondance. Nous entrons en effet dans une période où les possibles se multiplient. François Perroux énumère cinq options pour la société: sociétés de puissance, de loisir, de consommation, de création et de solidarité. Il faudra choisir et pour cela, disposer d'une échelle de valeurs. Ainsi, privilégier la puissance serait développer l'armement et les dépenses de prestige, tandis que choisir la solidarité comme valeur première serait orienter ses efforts pour s'attaquer aux causes du sous-développement à l'intérieur et à

l'extérieur de cette société. Et il en va de même pour l'individu. A partir du moment où son rôle social augmente, se pose la question de sa capacité de choix.

Deux types de société

9- Devant cette nécessité d'opérer des choix, on peut arriver à deux types fort différents de société, soit en laissant faire les "élites", et l'on peut alors penser avec Jean-Marie Hamelin que "cette société sera dans un avenir rapproché nourrie, logée, amusée, transportée, soignée par une minorité de savants et de technocrates qui se tueront à la tâche pour le repos de tous", soit en instituant "une société démocratique bien structurée et organique, où les choix collectifs dans les priorités à établir se font grâce à la participation des corps intermédiaires vraiment actifs, formés de membres lucides et éclairés" (1). Cette deuxième méthode suppose, comme le propose un autre spécialiste de l'éducation, que "devant l'énorme puissance dont disposera l'humanité et devant son immense disponibilité, (on s'efforce) de rendre non plus (...) la raison, mais la philosophie populaire" (2).

En effet, "le problème des fins est donc actuellement celui qui domine le problème des moyens (...) car, après tout, il est très intéressant de savoir comment il faut s'y prendre pour faire quelque chose; mais il est encore plus important de savoir ce que nous allons faire avec les moyens dont nous disposons" (3). Pour orienter les changements, les accepter ou les refuser, encore faut-il savoir ce vers quoi l'on veut aller. La formation au changement ne doit pas être la religion ou la manie du changement. Le changement subi selon un rythme accéléré peut créer des troubles graves chez les adultes. Il convient de donner à ces derniers une formation en vue d'approfondir leur système de valeurs personnelles et de se créer une personnalité équilibrée.

---

(1) Jean-Marie HAMELIN, "Les postulats philosophiques de l'école pour tous", l'Ecole pour tous, Université Laval, 1968, p. 26.
(2) Jean LE VEUGLE, Initiation à l'éducation permanente, Privat, 1968, p. 40.
(3) Gaston BERGER, L'homme moderne et son éducation, Paris, PUF, 1962, p. 139.

Hypothèse

10- L'ensemble des considérations qui précède nous amène à croire que si nous nous plaçons dans une perspective dynamique, les objectifs de la société et de l'individu sont conciliables en éducation des adultes. La société en changement perpétuel a besoin d'individus qui sachent évoluer, inventer et créer, toutes qualités qui vont dans le sens d'une éducation de l'autonomie de la personne. Elle a besoin de citoyens qui sachent faire des choix collectifs reposant consciemment sur un système de valeurs ce qui va dans le sens d'un véritable apprentissage de la liberté. Il ne faudrait toutefois pas être naïf et penser que cette conciliation aille de soi. On pourrait choisir une autre voie et orienter l'éducation des adultes vers une culture de masse visant essentiellement l'efficacité. Notre chance c'est que l'efficacité dans le domaine technique et économique réclame de plus en plus de créativité.

II - LES OBJECTIFS DE L'ACTION EDUCATIVE

Objectifs à court et à long terme.

11- A court terme, l'éducation des adultes doit répondre aux besoins immédiats de la société, tout particulièrement aux besoins économiques et, de façon concomitante, aux besoins des individus devant trouver du travail, ou acquérir une formation dont ils n'ont pas pu bénéficier dans leur jeunesse.

A plus long terme, l'éducation des adultes répond à la fois aux besoins de la personne et à ceux de la société, en visant à développer l'autonomie et la créativité, à faire expérimenter de nouvelles relations interpersonnelles débouchant sur le rôle social et à approfondir les valeurs fondamentales. La poursuite d'objectifs à court et à long terme ne doit pas nécessairement susciter des activités éducatives distinctes, mais peut se concilier dans un processus unique. Prenons l'exemple des chômeurs: à court terme, leur besoin est de trouver un emploi, tandis qu'à long terme, il est d'acquérir une formation qui favorise leur autonomie professionnelle, économique et sociale. Or, quand on envisage leur formation professionnelle, les matières académiques doivent être conçues

de telle sorte qu'elles servent aussi une formation moins fonctionnelle, permettant une éducation culturelle et sociale, le tout s'intégrant dans un processus d'éducation permanente.

Objectif général

12- Nous pourrions donc assigner comme objectif général à l'éducation des adultes, l'adaptation continue et réciproque des individus et de la société. Nous ne disons pas l'adaptation des individus à la société car "il n'y a ni individu donné absolument, ni forme sociale (...) qui s'impose comme valable a priori d'une manière absolue (...) ici comme partout, le devoir des hommes de bonne volonté est moins de faire violence à l'un des termes qui s'opposent que d'inventer le moyen de les concilier harmonieusement" (1).

Développement des potentialités de l'homme pour une action collective.

13- A la lumière des objectifs qui précèdent, nous pouvons dire que le but central de l'éducation des adultes est le développement de toutes les potentialités individuelles en vue de la réalisation d'un travail productif et d'activités individuelles et collectives. Nous entendons par activités individuelles tout ce qui relève du libre choix de la personne à l'intérieur de ce qu'il est commun d'appeler le "temps du loisir". Tandis que les activités collectives sont du domaine du rôle social, c'est-à-dire de la participation nécessaire à l'Etat, à la famille, au syndicat, à l'Eglise,... etc. Ajoutons enfin que dans la culture de l'homme moderne, une grande place doit être réservée à la formation de l'imagination créatrice. Une société stable fait de la raison la vertu de l'homme d'action et laisse l'imagination aux poètes, tandis qu'il en va tout autrement dans une société en changement, à la condition toutefois que l'imagination soit tournée vers l'avenir et qu'elle ne soit pas évasion. L'esprit critique ne suffit pas pour que l'homme soit autonome. La liberté véritable implique qu'il soit devenu capable de créer. Cette aptitude à inventer plus qu'à reproduire est probablement l'élément essentiel de la culture idéale de l'homme futur.

---

(1) Gaston BERGER, L'homme moderne et son éducation, PUF, Paris, 1962, pp. 170-171.

III - LES CLIENTELES ET LES DOMAINES DE L'EDUCATION DES ADULTES

Clientèles prioritaires

14- Les principales caractéristiques de la société tournée vers l'avenir que nous venons d'identifier nous guideront dans le choix, en deuxième partie, des clientèles prioritaires de l'éducation des adultes. Il est bien évident que celle-ci s'adresse idéalement à tous, mais la limitation des ressources dont nous disposons nous force à établir des priorités à partir des critères de changement et de responsabilité. De plus, il convient de tenir compte de la conjoncture particulière à laquelle doit faire face le Québec en 1970. Il reste toutefois qu'une telle approche du problème ne doit pas nous éloigner de la vision globale d'une société démocratique. Le choix d'un type de clientèle risque en effet de se faire au détriment d'un autre groupe qui se retrouverait alors dévalorisé.

Facteur de changement

15- Arrêtons-nous cependant au fait que dans notre société, certaines catégories de personnes sont actuellement plus que d'autres confrontées à des impératifs de changement par suite d'une insuffisance de formation, ou par suite de reconversion économique. De nombreux adultes n'ayant reçu qu'une formation générale réduite et souvent aucune formation professionnelle, il va de soi qu'un effort particulier doit être fait pour cette clientèle, et cela surtout si l'on se place dans la perspective d'une plus grande efficacité. Par ailleurs, dans une société en mutation, des catégories entières d'individus sont touchées par des problèmes de reconversion professionnelle et géographique: exode rural, disparition de certains métiers, fermeture d'entreprises... Il est indispensable, pour que ces changements ne soient pas trop durement sentis par les intéressés, que des actions de formation viennent les aider à se réintégrer.

Facteur de responsabilité.

16- Si nous nous plaçons en outre dans la perspective d'un développement social faisant appel à toutes les couches de la population, il nous apparaît que ce développement sera d'autant plus efficace et harmonieux que les individus qui exercent des responsabilités dans les entreprises, les corps intermédiaires, les

administrations, etc., seront compétents et formés. Parmi ces gens qui occupent une position stratégique, les formateurs nous semblent devoir être une clientèle spécifique, par suite des exigences que pose l'évolution du concept d'éducation.

Domaines

17- Quand nous considérons par ailleurs les domaines propres à l'éducation des adultes, la meilleure approche nous paraît être de partir des catégories de formation selon le principal objectif poursuivi. Si nous nous reportons en effet aux objectifs de l'action éducative, il est possible de retenir trois catégories de formation référant à trois domaines selon qu'on vise d'abord ou la compétence professionnelle, ou la capacité de s'adonner librement à des activités individuelles enrichissantes, ou enfin, l'exercice de son rôle social. Mais nous insistons sur le fait qu'il s'agit du "principal" objectif, car, comme nous le verrons dans l'analyse empirique qui suivra, les objectifs retenus ne sont pas exclusifs les uns les autres, mais jouent plutôt un rôle complémentaire dans une formation qui se veut totale. Ainsi, les distinctions traditionnelles entre formation de base, formation professionnelle et culture populaire ou encore, entre éducation formelle et informelle, s'amenuisent de plus en plus et perdent de leur importance. Ajoutons par ailleurs que l'action éducative se manifeste, plus qu'autrefois, par des activités échappant aux institutions d'enseignement proprement dites. La preuve en est du rôle éducatif accru de la presse écrite, de la radio, de la télévision et de l'entreprise dans ce domaine.

Tâches prioritaires en 1970.

18- Au terme de cette première partie, il importe de souligner que l'ensemble des principes sur lesquels s'appuie notre conception de l'éducation des adultes ne trouveront leur raison d'être en autant qu'ils seront confrontés à la réalité québécoise de 1970. Compte tenu du fait que le concept d'éducation permanente est récent et que par conséquent l'éducation première des adultes d'aujourd'hui a été différente, en particulier en termes de niveau moyen de scolarisation et d'initiation à la vie économique et sociale, nous estimons que, sans préjudice du choix des clientèles, les tâches prioritaires sont de combler rationnellement l'écart de scolarisation, par l'utilisation d'approches nouvelles dont il sera question plus loin, et de développer la conscience sociale en vue de favoriser l'engagement et la participation.

DEUXIEME PARTIE

PROPOSITIONS EN VUE DE RESOUDRE

QUELQUES PROBLEMES EN EDUCATION DES ADULTES

Considérations préliminaires.

19- Après avoir défini les principes et les orientations de l'éducation des adultes, nous voudrions nous arrêter à quelques points clés, ou du moins qui nous paraissent tels, pour l'avenir de l'éducation des adultes au Québec, à savoir, les clientèles, les contenus et les méthodes de formation, le rôle et les tâches des dispensateurs, la planification et le rôle de l'Etat. Notre démarche consistera à examiner la situation, à préciser nos objectifs et finalement à formuler un certain nombre de propositions. Nous ne prétendons pas faire complet, étudier tous les aspects de la question et présenter un tableau de toutes les réalisations. Plus simplement nous voulons porter un diagnostic à partir de faits et d'opinions qui semblent significatifs, et proposer des correctifs ou éléments de solution. Pour ce faire, nous avons utilisé les données d'un rapport de l'I.C.E.A. intitulé "Aperçu de la situation actuelle de l'éducation des adultes" (1), auquel il est d'ailleurs fait allusion dans l'introduction. Ces données ont été complétées par un certain nombre d'entrevues avec des responsables d'organismes publics et privés. Enfin, nous avons puisé dans les recherches, les études et les statistiques disponibles. Ce dernier travail nous a permis de constater qu'il n'existe pas de document présentant de manière méthodique et périodique, les activités d'éducation des adultes au Québec et les coûts qui y sont rattachés.

---

(1) ICEA, Aperçu de la situation actuelle de l'éducation des adultes, rapport d'une consultation de l'ICEA, 1969.

I - LES CLIENTELES

Opinions et faits significatifs

Priorité jusqu'ici à la récupération scolaire.

20- La consultation effectuée par l'ICEA montre que les éducateurs et les étudiants-adultes estiment que priorité a été donnée au Québec à la récupération scolaire comme moyen de lutter contre le chômage et ce en grande partie parce que le gouvernement fédéral accorde des crédits et des allocations. Le critère du choix des clientèles serait le degré de scolarité précédemment obtenu et l'objectif, un diplôme de 9e année qui devrait permettre d'accéder à la formation professionnelle et de déboucher sur le marché du travail. Et l'on se demande si c'est la meilleure méthode pour lutter contre le chômage? On peut expliquer cette priorité par le fait qu'un grand nombre d'adultes ont un degré de scolarité peu élevé et qu'ils apparaissent comme une clientèle d'urgence, quand on s'aperçoit, par exemple, qu'une industrie ne trouve pas d'employés ayant un degré minimum d'instruction dans la région même où elle veut s'installer. La question demeure cependant quant aux débouchés de la récupération scolaire. Lorsque des organismes s'occupant d'éducation des adultes affirment que les chômeurs et le développement de la formation professionnelle sont leurs principales préoccupations, nous sommes forcés de constater (souvent avec eux...) un fort décalage entre les objectifs poursuivis et les résultats obtenus car dans la majorité des cas il s'agit bel et bien d'éducation de base et non de formation technique en liaison étroite avec le marché du travail. Il est certain qu'un changement est amorcé, et qu'en y mettant le temps, la formation professionnelle sera probablement majoritaire.

Le problème des chômeurs et des jeunes sans emplois.

21- Il est aussi vrai que le problème des chômeurs et des jeunes sans emploi ne peut trouver sa solution dans le seul contexte de l'éducation des adultes: c'est tout le système économique et social qui est concerné. Mais certains aspects touchent spécifiquement l'éducation

des adultes et nous en signalerons quelques-uns. Le fait de s'attacher presque exclusivement à un type d'enseignement magistral, nous semble être l'une des causes du décalage entre les résultats obtenus et les objectifs poursuivis. La question des pré-requis, par exemple, serait plus facilement réglée si on débordait du cadre strict d'une scolarisation, pour se tourner vers toutes les formes d'acquisition de connaissances. A cet effet, nous devons mentionner que des efforts sont tentés, dans les différentes institutions d'enseignement, pour traduire en équivalences l'expérience vécue des étudiants-adultes. Il apparaît toutefois que peu d'individus sont finalement autorisés à passer outre certains pré-requis académiques, surtout s'ils veulent prolonger leur formation professionnelle dans un CEGEP. Dans ce contexte, il faut signaler les réflexions et les expériences actuelles qui partent des exigences d'un métier ou d'une spécialisation technique donnée, pour ensuite identifier les connaissances et les habiletés nécessaires à l'exercice de ce métier. Les pré-requis sont alors choisis pour des motifs bien clairs et peuvent être plus facilement rattachés en termes d'expériences pratiques. Et la préoccupation de situer une telle démarche dans un processus d'éducation permanente diminue le danger d'isoler l'adulte dans une trop grande spécialisation, surtout si cette éducation permanente permet une plus grande communication entre les formations scolaire, professionnelle, et même culturelle au sens large.

Le problème des déshérités, des immigrants et des ruraux en ville.

22- Quand on considère par ailleurs le problème des déshérités, des immigrants ou des ruraux en ville, on s'aperçoit encore plus que l'enseignement magistral ne peut répondre à tous les besoins des clientèles que nous définirons comme prioritaires. La situation de ces défavorisés est reliée à des variables fort complexes; c'est alors que des services d'orientation et des initiatives d'animation sociale, d'organisation communautaire etc, peuvent s'avérer beaucoup plus significatifs qu'une simple scolarisation. Une telle forme d'éducation implique en outre un regroupement des ressources humaines et physiques à l'intérieur d'un même milieu, ou plus largement d'une région. L'expérience de TEVEC, par son approche globale et multiforme, a justement montré l'importance de développer simultanément les ressources humaines et les ressources économiques, dans un contexte de participation des intéressés (1).

---

(1) Ce n'est pas cet aspect qu'a retenu "l'Après-TEVEC", mais plutôt la diffusion des méthodes audio-visuelles à travers la province.

Groupements sociaux

23- Ce souci d'assurer une meilleure participation des groupements sociaux exige enfin que ces derniers, et plus particulièrement les corps intermédiaires, s'occupent davantage de la formation de leurs cadres. On constate, en feffet, que les périodes de difficultés financières affectent particulièrement les programmes de formation et nuisent à la préparation d'un nouveau leadership.

Choix nécessaires et correctifs à apporter

Nécessité d'établir des priorités

24- A la lumière de ces quelques considérations, on peut se demander qu'elles sont dans la société québécoise d'aujourd'hui, les catégories qui devraient bénéficier de l'éducation des adultes? Ainsi que nous l'avons souligné en première partie, la limitation des moyens offerts et des ressources disponibles pour l'éducation des adultes, nous oblige à identifier des clientèles prioritaires (1).

Chômeurs et jeunes sans emploi

25- Pour certaines categories de personnes particulièrement affectées par le changement, la formation peut être un moyen d'adaptation et finalement de participation. Si l'on examine les conséquences du changement technique et économique, on trouvera les chômeurs et les jeunes sans emploi comme premières clientèles prioritaires, la formation liée à l'orientation étant alors un instrument efficace de reconversion ou d'insertion dans le marché du travail. On souhaite à cet égard:

Que sous l'initiative conjointe des ministères de l'Education et du Travail, des expériences soient continuées et encouragées afin de lier dans une même activité la formation scolaire et la formation professionnelle pour les chômeurs et les jeunes sans emploi, le degré académique ne devant pas être un pré-requis à cette dernière.

---

(1) Cette distinction des clientèles, en s'appuyant sur les critères de vulnérabilité au changement et de responsabilité, permet non seulement une meilleure allocation des ressources en comparant l'effort aux résultats, mais aussi des orientations conformes aux objectifs prioritaires que se propose la société.

Personnes touchées par des changements technologiques et économiques.

26- Or, c'est là un aspect curatif de la formation pour adultes, et il ne faudrait pas oublier le rôle préventif qu'elle devra de plus en plus jouer. On sait que certaines régions, certains secteurs socio-professionnels, certaines catégories sociales vont, dans un avenir rapproché, être touchés par des changements qui affecteront les personnes qui s'y trouvent. Ces changements toucheront des services tels: l'agriculture, l'enseignement et certaines branches de l'entreprise qui se développent en appliquant des processus nouveaux ou même disparaissent. Il y a donc une deuxième clientèle pour la formation à la condition, toutefois, que la nature du changement et les exigences qu'il posera aux individus soient bien définies et orientent le programme.

Travailleurs âgés

27- L'âge permet de déterminer une troisième catégorie. Les travailleurs âgés ont en effet moins d'aptitudes à s'adapter, et cela d'autant plus qu'ils n'ont pas revisé leurs connaissances. Ce problème risque d'être particulièrement grave non seulement pour les travailleurs ayant peu de formation, mais aussi et peut-être surtout pour les techniciens et les cadres.

Immigrants et ruraux en ville

28- Les trois grandes catégories que nous venons de considérer sont principalement touchées par le changement technologique et économique. Or, il y aurait lieu d'envisager aussi le changement sociologique que vivent les immigrants et les ruraux qui viennent vers la ville et qui devraient pouvoir bénéficier d'une formation leur permettant de comprendre leur nouvelle situation et de pouvoir agir en conséquence.

Déshérités

29- Il existe en outre, dans toutes nos sociétés développées, une catégorie de plus en plus importante de personnes qui campent en dehors de la société, et qui en sont les déshérités. Il s'agit là, nous semble-t-il, d'une clientèle prioritaire ayant besoin d'une formation collective les amenant à s'organiser, à s'attaquer à leurs problèmes. Il est probable qu'une formation scolaire s'adressant individuellement à des déshérités, ne bénéficierait qu'aux plus doués ou aux moins solidaires.

Aussi, nous paraît-il souhaitable que des expériences de formation soient multipliées dans les milieux mêmes des défavorisés en mettant l'accent sur les besoins d'organisation de ces derniers et en faisant appel aux organismes de ces milieux.

Les cadres

30- Dans une société tournée vers l'avenir et par suite vers le développement, la nécessité d'élever le niveau de formation en même temps que celui des responsabilités, est une vérité d'évidence dont il faut tirer toutes les conséquences. Toute accession à une responsabilité nouvelle, ou encore l'obligation d'assumer la même responsabilité dans un contexte nouveau devraient être liées à un programme de formation, qu'il s'agisse de cadres de l'entreprise, de l'enseignement, de la fonction publique ou des corps intermédiaires. Ceci irait à la fois dans l'intérêt du développement de la société et de celui des institutions et des personnes concernées. Ce serait de plus un moyen puissant de développer un climat favorable à l'éducation des adultes.

Il nous semble impérieux que les corps intermédiaires accordent plus d'importance à la formation de leurs cadres, dans leur budget et leurs activités régulières, en établissant des programmes en relation avec l'exercice des responsabilités; qu'ils étudient en outre, la possibilité de joindre leurs efforts pour commanditer des programmes communs (1).

Nouveaux types de formateurs

31- Parmi ceux qui assument des responsabilités de types différents, une dernière clientèle au sujet de laquelle nous ne saurions trop insister est celle des formateurs d'adultes. Nous voulons dire par là non seulement ceux jusqu'ici identifiés comme formateurs tels les enseignants mais aussi tous les protagonistes des nouvelles méthodes, soit, les animateurs, moniteurs, tuteurs, etc... En somme ceux dont l'activité déborde les cadres d'une stricte scolarisation et qui requiert une solide formation (2).

---

(1) A cet égard, nous souhaitons que soient reconsidérées les recommandations de l'ICEA sur les Centres Résidentiels - ICEA - 1968.

(2) Nous rappelons à ce sujet les propositions de l'ICEA concernant la formation d'agents de développements dans sont Projet de Centre de formation d'animateurs, en 1965.

Inventaire permanent

32- Etant donné le caractère changeant des besoins d'éducation reliés à l'évolution du marché du travail et la disparité des situations entre les régions, nous proposons:

Qu'avec l'aide des CER ou des éventuels CDR qui les remplaceront, des inventaires permanents soient faits en vue de déterminer pour chaque région les catégories de personnes les plus susceptibles d'être touchées par des changements d'ordre technologiques et économiques, et que des programmes de formation soient élaborés en conséquence, en liaison étroite avec le marché du travail.

II - LES CONTENUS ET LES METHODES DE LA FORMATION

Opinions et faits significatifs

Absence d'une pédagogie adaptée

33- Les consultations faites auprès d'étudiants adultes et de formateurs d'adultes font constater l'absence d'une pédagogie adaptée à l'étudiant adulte qui tienne compte de sa situation, de son expérience de vie, et de son rythme d'apprentissage, qui sache miser sur l'initiative et la créativité personnelle et qui l'aide à se mieux équiper pour une meilleure participation sociale.

Une programmation trop scolaire et cloisonnée

34- D'une façon plus concrète, on remet en question les programmes proposés qui mettent fortement l'accent sur la récupération scolaire avec le contenu académique traditionnel; la même remarque s'applique aux CEGEP comme le laissent voir les conclusions de l'étude de l'ICEA "Problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP" (1). Les programmes sont jugés comme étant trop rigides ne permettant pas un décloisonnement entre les secteurs dits académique, professionnel ou de culture populaire et entre les niveaux secondaire, collégial et universitaire. On déplore le fait que tous

---

(1) ICEA, Problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP, par Paul Bélanger et Pierre Pâquet, février 1970.

les adultes doivent généralement passer par le même canal tandis que l'on pourrait davantage partir de la fonction exercée pour répondre aux besoins spécifiques qu'elle présente. Dans ce sens, des expériences heureuses sont menées, tout particulièrement à la C.E.C.M. où des stages en milieu de travail ont été bâtis et réalisés avec la collaboration des entreprises concernées et selon les besoins existants. Ces initiatives font surgir l'importance de la définition des besoins à la base et la nécessité d'une programmation d'ensemble selon des profils professionnels à déterminer.

Une préoccupation d'orientation et un mode d'évaluation à inventer.

35- Ceci ne va pas sans une préoccupation d'orientation et un mode d'évaluation de l'étudiant adulte. Cette politique d'orientation qui saurait reconnaître non seulement le degré de scolarité antérieure, mais l'expérience vécue et les possibilités réelles de la personne en même temps que les débouchés de travail offerts, ne semble pas avoir pris forme au Québec. On manque d'instruments d'évaluation, on manque de données précises concernant le marché du travail; certaines normes empêchent de répondre aux besoins réels, ainsi celle qui exige une moyenne de vingt étudiants pour offrir un cours. Quant au mode d'évaluation périodique ou finale, il est encore généralement pensé d'une façon uniforme pour l'ensemble des régions et demeure axé sur le seul contenu académique ou technique proposé. La précision de critères et la mise au point d'instruments d'évaluation comme le développement de services de sélection et d'information apparaissent donc de première importance.

Une relation étudiant-éducateur marquée par l'enseignement traditionnel.

36- Le type de relation existant entre l'étudiant adulte et le formateur semble profondément marqué par le comportement maître-élève de l'enseignement traditionnel: le maître, enseignant, l'élève, recevant. Il est souhaité une communication qui implique davantage l'étudiant adulte dans une participation, dans une méthode d'apprentissage. Mais ici, il faudrait sans doute pouvoir compter sur la présence et le rôle de formateurs d'adultes spécialisés avec un statut professionnel reconnu, et cela, dans les faits, n'existe pas.

37- Les formateurs d'adultes n'ont pas de statut profesionnel reconnu; la plupart travaillent à temps partiel

Absence d'un statut professionnel de l'éducateur d'adultes.

sans préparation spécialisée; ils sont engagés pour des sessions de courte durée ou pour un nombre d'heures limité sans garantie de continuité et ils ne font pas partie, pour la majorité, d'un personnel permanent. Cette situation est confirmée et concrétisée dans un rapport statistique sur les professeurs en éducation des adultes publié par le Service de la Recherche de la DGEP en septembre 1969. En effet, ce rapport indique que la majorité des formateurs d'adultes, soit 63.7% ont moins de trois ans d'expérience dans ce domaine et la moyenne de scolarité qui est de 13.8 ans ne laisse pas croire en une formation spécialisée. D'ailleurs, au moins 81% des formateurs d'adultes ont une autre occupation principale: 60.9% exercent cette occupation principale dans l'enseignement "régulier" (1). C'est dire qu'offrir à l'éducateur d'adultes la possibilité d'une carrière professionnelle avec un statut officiel et une préparation spécialisée apparaît donc important, si l'on veut développer une orientation pédagogique adaptée aux adultes. Mais assurer un statut officiel à l'éducateur d'adultes n'ira pas sans difficultés. Comment garantir une sécurité d'emploi à un professeur quand le nombre d'heures de travail n'est pas garanti? Sur quelles normes s'appuyer pour l'engagement? La solution qui reste à dégager devra faire face à ces problèmes.

Quelques expériences d'éducateurs d'adultes.

38- Du côté de la préparation adéquate à promouvoir, il faut signaler les initiatives entreprises à cet effet. L'expérience Sésame, visant en particulier la formation spécialisée d'éducateurs d'adultes, se poursuit maintenant en collaboration avec les commissions scolaires qui y envoient des participants sans les retirer d'un travail selon les cadres et les programmes réguliers. Il est à souhaiter que cette orientation permette de corriger les faiblesses de la première expérience Sésame menée à l'écart du contexte régulier, et sans implication efficace des structures concernées. D'autres initiatives, davantage régionales, prennent également forme. Ainsi, dans le cadre d'un service mis sur pied par la Direction de l'Education Permanente du CEGEP et en collaboration avec le Service de l'Education Permanente de la Régionale

---

(1) Ces pourcentages sont tirés du "Rapport statistique sur les professeurs en éducation des adultes 1968-1969" Québec 1969, pp. 4-5.

Salaberry, une session de formation de deux ans, à base de stages réguliers, regroupe une quinzaine d'éducateurs d'adultes en exercice dans cette région. Ces expériences de formation spécialisée ainsi que d'autres menées par des universités, entre autres les Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, sont le signe d'une préoccupation qui se développe. Elles méritent, estime-t-on, d'être observées et sérieusement évaluées.

Nouvelles méthodes de travail.

39- Enfin, pour compléter cet aperçu général de la situation au plan pédagogique, il faut ajouter que des méthodes de travail nouvelles sont peu exploitées. Les méthodes de travail en groupes, les moyens audiovisuels semblent peu utilisés. D'une part, l'équipement nécessaire ne serait pas suffisamment mis au service des étudiants adultes et, d'autre part, les normes et exigences académiques obligeraient à se concentrer sur le programme et à donner des cours en série. La télévision et la radio en général, exception faite de l'expérience de TEVEC et de certaines autres expériences, demeurent encore à peu près en dehors du champ éducatif. Par ailleurs, on a beaucoup utilisé au Québec les techniques d'animation et d'animation sociale sans qu'on en ait toujours démontré l'opportunité, ni mesurer les implications.

Choix nécessaires et correctifs à apporter

40- Aborder la question des contenus et des méthodes de la formation avec tout ce qu'elle implique au niveau de la pensée pédagogique et de son application concrète, c'est, en éducation des adultes, aborder une question centrale et percutante comme le révèle la situation que nous venons de décrire.

Rappel des objectifs de l'éducation des adultes.

41- Comme nous l'avons signalé en première partie, l'éducation des adultes vise à développer et à favoriser l'autonomie personnelle en vue d'une adaptation des individus et de la société. Une saine adaptation sociale ne va pas sans une attitude réaliste apte à reconnaître les ressources et les contraintes existantes, ni sans une aptitude au changement qui rend capable de participation à une société en mouvement. En même temps,

elle veut favoriser chez l'individu l'autonomie, la créativité et l'exercice de la responsabilité dans un contexte de remise en question des valeurs officielles.

L'adulte en situation

42- C'est dans cette perspective que l'éducation des adultes doit s'appuyer sur une pédagogie qui tente de toujours rejoindre l'adulte en situation en visant à ce qu'il devienne son propre agent d'éducation. Rejoindre l'adulte en situation, c'est partir de sa réalité personnelle et du contexte social où il s'inscrit; c'est favoriser chez lui l'identification de cette réalité et de ce contexte: ses aspirations personnelles et ses aptitudes réelles, l'expérience vécue avec ses valeurs et ses lacunes, les ressources politiques, économiques, culturelles de la société présente comme les contraintes et les défis qu'elle pose.

Nous ne pouvons qu'insister comme nous l'avons fait à propos des clientèles, sur les avantages parfois de sortir du système scolaire pour rejoindre l'adulte dans son milieu social, familial et professionnel.

L'adulte agent de son éducation.

43- Partant d'une reconnaissance de la situation, cette pédagogie devrait alors impliquer l'adulte dans une définition réaliste de ses besoins et de ses objectifs, dans l'étude des moyens les plus appropriés à leur satisfaction et dans une démarche d'apprentissage la plus susceptible de l'aider à maîtriser sa situation. Premier agent de son éducation, c'est à l'intérieur de cette démarche d'apprentissage que l'adulte le sera tout particulièrement. Car cette démarche d'apprentissage, qu'elle nécessite l'acquisition de connaissances pour parer à des urgences immédiates, ou qu'elle invite à un changement de comportements face à des réalités nouvelles, devra faire appel à la recherche, à l'initiative, à l'invention personnelle en favorisant l'apprentissage de l'apprentissage.

Points d'appui de la pédagogie.

44- Ce processus d'éducation d'un adulte plus autonome, mieux situé et capable de participation active doit être favorisé par une programmation adaptée, un mode d'évaluation adéquat, un type de relation étudiant-animateur qui respecte et développe la responsabilité personnelle, par des instruments pédagogiques appropriés.

Une programmation en fonction des besoins.

45- Concevoir des programmes d'éducation des adultes, c'est entreprendre de proposer des contenus en termes de cadres généraux en partant de la situation de la personne, des besoins de sa fonction, des exigences du contexte économique et social; c'est ainsi tenter d'équilibrer, selon une mesure adéquate, des éléments de formation parfois difficiles à concilier dans l'immédiat, l'acquisition rapide d'un savoir précis et l'aptitude à apprendre, l'accès à des cadres généraux polyvalents et les besoins de la spécialisation, les cloisonnements des techniques et les décloisonnements vitaux pour la culture... etc. Une programmation ou un plan d'étude d'éducation des adultes devrait donc s'organiser en fonction de l'expérience personnelle à vivre selon les exigences d'une société à construire plus qu'en fonction des structures académiques ou de normes techniques à respecter.

Nous proposons donc que les commissions scolaires régionales s'inspirent des programmes ou plans d'éducation, établis par la C.E.C.M., en collaboration avec la DGEP, à partir d'étude des profils professionnels et que les niveaux collégial et universitaire adoptent une attitude semblable en regard de la formation des adultes.

Dans une perspective plus globale, nous suggérons également que des expériences de programmation proposant des contenus basés sur les besoins et les objectifs communs de groupes d'adultes soient menées dans quelques régions par les Services d'éducation permanente en collaboration avec la DGEP.

Un type personnaliste d'orientation et d'évaluation.

46- Ce type de programmation demande à être supporté par un mode d'orientation et d'évaluation approprié. Tout en reconnaissant qu'un programme d'évaluation doit, d'une façon réaliste, tenir compte de normes administratives ou de normes purement quantitatives de rendement en même temps qu'il veut respecter l'agir et le rythme de chaque personne, il apparaît essentiel qu'en éducation des adultes l'orientation et l'évaluation se fassent en portant une attention particulière à l'expérience et aux aptitudes personnelles de l'individu. Ainsi pour orienter l'adulte en formation, il faudrait pouvoir tenir compte de ses possibilités et non seulement de son histoire scolaire. Son expérience,

ses motivations sont, dans bien des cas, des éléments déterminants. L'évaluation de l'activité de formation devrait être permanente, établie en collaboration avec les premiers impliqués dans cette activité de formation, avec l'adulte lui-même en lui assurant un moyen de se connaître ainsi qu'une appréciation de l'extérieur.

Ainsi suggérons-nous qu'a l'instar de celle *entreprise par l'ICEA, des recherches sur les critères et les instruments de sélection et d'évaluation des adultes, à divers niveaux, soient poursuivies et que les résultats de ces travaux soient communiqués et discutés par tous les intéressés.*

Un type de relation éducateur-étudiant.

47- L'adulte engagé dans une activité de formation qui lui convient, susceptible de l'aider à mieux maîtriser sa situation, doit pouvoir compter sur un éducateur compétent, capable de le soutenir dans son apprentissage. Selon le type d'activité réalisée et l'objectif poursuivi, la communication établie entre l'éducateur et l'étudiant pourra en être une d'informateur à informé, de conseiller à chercheur ou autre, mais toujours le type de relation créée devrait reposer sur un cheminement coopératif de l'adulte, premier agent de son éducation, et de l'éducateur-animateur. Il est alors important de rappeler ici la nécessité d'un personnel enseignant qualifié faisant carrière en éducation des adultes selon un statut professionnel reconnu.

Nous proposons à cet effet que les différents organismes régionaux d'éducation des adultes voient à mettre sur pied et à développer des équipes permanentes d'éducateurs d'adultes avec un statut et des conditions de travail officielles.

Des techniques et moyens éducatifs appropriés.

48- Enfin, tout projet éducatif devrait pouvoir miser sur l'utilisation de moyens adaptés. On devrait, par exemple, selon les besoins, pouvoir exploiter la dynamique du travail de groupes, la formule de stages en milieu de vie et de travail; facilement, on devrait pouvoir et savoir tirer profit des mass-media, des moyens audio-visuels, des bibliothèques et des cen-

tres culturels existants. Une technique telle que l'animation devrait faire l'objet d'une étude en profondeur.

Nous proposons donc que des fonds soient accordés à l'ICEA pour la réalisation de son projet de recherche sur l'animation, projet qui a été longuement discuté et approuvé par l'Assemblée générale comme devant être une priorité du programme de travail à réaliser.

III - LE ROLE ET LES TACHES DES DISPENSATEURS

Opinions et faits significatifs

Institutions d'enseignement.

49- Les personnes consultées par l'ICEA estiment que l'éducation des adultes se fait surtout dans les institutions d'enseignement lesquelles, par nature et tradition, sont plus portées vers la formation générale que la formation professionnelle.

Collaboration institutions-entreprises

50- Il existe quelques tentatives de collaboration entre les institutions et les entreprises, mais c'est le plus souvent pour répondre à des besoins urgents de ces dernières et pour former un groupe bien précis d'employés. Même si les entreprises utilisent divers moyens pour la formation de leur personnel depuis l'encouragement à suivre des cours jusqu'à la mise en oeuvre de leurs propres programmes de formation, l'inconvénient est que cette formation n'est pas toujours reconnue à l'extérieur, d'où le problème de mobilité de la main-d'oeuvre. Par ailleurs, soit par manque d'intérêt ou de ressources, les entreprises surtout moyennes et petites, ne sont pas engagées dans des activités de formation.

Corps intermédiaires

51- Quant aux corps intermédiaires, ils ont tendance à réduire leurs activités de formation, faute de moyens financiers et parfois de motivation. Car non seulement les crédits accordés par les pouvoirs publics sont in-

suffisants, mais ils sont le plus souvent donnés selon des critères scolaires. Il convient de signaler le cas de TEVEC qui se situe dans un contexte de participation grâce auquel la population représentée par différents corps intermédiaires est invitée à faire connaître ses besoins de formation au ministère de l'Education qui, de son côté, offre des programmes, une pédagogie et des instruments ,que la population agence elle-même. Dans l'hypothèse où on reconnaît aux corps intermédiaires ce rôle d'identification des besoins, on est nécessairement amené à promouvoir la formation des membres et des leaders des corps intermédiaires de manière à accroître l'efficacité d'une telle participation. Mais le gouvernement est-il vraiment intéressé à la formation de nouveaux leaders? Cette inquiétude est maintes fois exprimée par certains de nos informateurs.

Types de formation des membres des corps intermédiaires.

52- Mentionnons en outre que les membres des corps intermédiaires doivent normalement recevoir deux types complémentaires de formation, et qu'une collaboration est alors possible et souhaitable entre les secteurs public et privé. Les institutions publiques sont en effet habilitées à dispenser un enseignement général qui, en matière judirique, économique... etc, constitue la formation de base de tout responsable. De leur côté, les corps intermédiaires sont intéressés à former leurs membres et leurs leaders dans la ligne de leurs préoccupations et de leurs objectifs propres. A l'heure actuelle, lorsque ces deux types de formation sont dispensés, ils le sont dans le cadre des corps intermédiaires et avec toutes les lacunes qu'un manque de moyens matériels et souvent d'objectivité occasionnent. Il est vrai que les subventions accordées à certains corps intermédiaires ne tiennent pas toujours compte de ces éléments.

Les mass-media

53- Nous avons fait incidemment mention des mass-media qui font d'ores et déjà, et souvent à leur insu, de la formation dans les trois domaines que nous avons identifiés en première partie, et plus particulièrement dans la formation personnelle, l'ouverture sur le monde et l'éducation du goût. Il y a donc là de grandes possibilités et de grandes responsabilités, mais on constate, surtout à la télévision, une diminution de la

préoccupation éducative pour l'ensemble des émissions. En tant que support d'une formation tournée vers la compétence professionnelle, les mass-media en sont actuellement à leur tout début. Un peu partout cependant des études, des expériences sont tentées afin de mettre en place et de développer des processus de formation utilisant les ressources des mass-media.

Choix nécessaires et correctifs à apporter

Les domaines de l'éducation des adultes.

54- En éducation, et particulièrement en éducation des adultes, les sources d'éducation sont très diversifiées, le rôle des institutions d'enseignement étant souvent mineur et secondaire. Il importe toutefois de préciser le domaine propre des divers organismes dispensateurs. Pour concrétiser le rôle prioritaire que devrait jouer, à notre avis, chaque dispensateur d'éducation des adultes, nous nous reporterons aux catégories d'activités de formation proposées en première partie, identifiant ainsi les divers domaines de l'éducation des adultes selon le principal objectif poursuivi, soit:

la formation ayant pour but la compétence professionnelle et comprenant la formation générale et la formation technique,

la formation ayant pour but la capacité d'exercer des activités personnelles enrichissantes,

la formation à l'exercice de son rôle social.

Formation générale

55- La formation générale nour paraît devoir être le domaine par excellence des institutions d'enseignement, Elles disposent, en effet, d'équipement et de ressources. Dans la perspective d'une éducation permanente, il semble bon que les mêmes institutions soient chargées de la formation générale scolaire et post-scolaire, mais à la condition essentielle que cette formation post-scolaire ne soit pas considérée comme une formation à rabais, dispensée par des professeurs fatigués par une journée d'enseignement et nullement préparés à cette fonction pour eux subsidiaire. Si tel était le cas, ne vaudrait-il pas mieux d'adopter une autre

stratégie et développer des institutions de formation pour adultes, indépendantes des structures scolaires existantes, c'est-à-dire ayant leur entité propre et leur pouvoir de réglementation.

Formation technique

56- Pour la formation technique, nous introduirons une distinction entre la formation théorique à un métier et la pratique de l'apprentissage. Si les écoles professionnelles doivent normalement pouvoir satisfaire la première exigence, il en va autrement de la seconde pour laquelle l'entreprise sera normalement mieux outillée. Dans l'intérêt de son propre développement, l'entreprise doit en effet se préoccuper de la formation de ses salariés. Cette préoccupation peut revêtir une double forme: favoriser la formation générale et professionnelle théorique de ses membres à l'extérieur, dans les institutions d'enseignement; ou encore développer un système propre d'apprentissage pratique. Des études récentes semblent démontrer qu'au-delà d'une certaine durée, l'enseignement à plein temps a une moindre productivité que l'enseignement à temps partiel jumelé à l'apprentissage sur le tas, ce qui suppose donc une collaboration étroite entre les institutions d'enseignement et l'entreprise (1).

Nous proposons donc pour remédier aux carences soulignées et atteindre les objectifs prioritaires de formation technique et professionnelle de divers niveaux, d'instituer, comme aux Etats-Unis, des "Skill Centers" qui, essentiellement destinés aux adultes, relient la formation scolaire et la formation professionnelle tout au long d'un processus de formation où l'adulte est constamment réorienté et motivé.

Pour le moment, la formation générale et technique des adultes est assurée, au niveau secondaire, par le truchement des commissions scolaires régionales, en marge cependant de la législation qui régit ces institutions d'enseignement, d'où les difficultés et l'accentuation du caractère de marginalité.

---

(1) J. MATON, Expérience sur le tas ou système de formation: étude empirique de deux moyens d'apprendre son métier, Revue internationale du travail, Genève, vol. 100, no. 3, septembre 1969, pp. 261-282.

Aussi, nous paraît-il désirable que soit modifié le texte de la loi régissant les attributions des commissions scolaires régionales afin de reconnaître leur compétence en matière d'éducation des adultes.

57- Toute action éducative même à but utilitaire doit avoir, du moins indirectement, l'objectif de développer la capacité de se livrer à des activités personnelles "enrichissantes". Il reste toutefois que certains organismes considérant ce développement comme première tâche. C'est le cas, par exemple, des ciné-clubs, des clubs de loisirs, des associations religieuses, etc., auxquelles les institutions, l'université en particulier, pourraient apporter leur contribution sous forme de recherche et de ressources humaines.

Formation à l'apprentissage de son rôle social.

58- La formation ayant pour but l'apprentissage du rôle social est la tâche par excellence des corps intermédiaires qui, dans une démocratie, ont pour fonction de permettre la représentation et la participation des citoyens à partir d'une de leurs préoccupations: familiale, civique, professionnelle,... etc. Ces corps intermédiaires ne joueront cependant leur rôle qu'à la condition d'établir un système de formation permanente de leurs membres, pour éviter la coupure entre militants et dirigeants et permettre l'apparition de nouveaux leaders. Cette formation, que nous qualifierons de promotion collective, amènera, par exemple, les syndicalistes et les coopérateurs à mieux orienter leur action. Paradoxalement l'autonomie de la personne passe souvent par l'engagement dans les corps intermédiaires, à la condition toutefois que cet engagement soit critique et responsable et qu'il s'accompagne d'une formation. Les institutions d'enseignement peuvent de manière efficace contribuer à cette formation en mettant à la disposition des corps intermédiaires, des locaux, des enseignants, de la documentation, des chercheurs et en aidant en même temps à l'élaboration des programmes.

Afin de s'assurer que les activités de formation des corps intermédiaires aient la qualité désirable, nous estimons souhaitable que leurs programmes soient officiellement reconnus et fassent l'objet d'une attestation de manière à justifier un financement adéquat par des fonds publics.

Rôle exceptionnel des mass-media

59- Etant donné que les mass-media et spécialement la télévision revêtent une importance considérable et cela dans tous les domaines précédemment identifiés:

Nous souhaitons que la télévision publique et privée soient davantage utilisées avec la collaboration des corps intermédiaires et des institutions d'enseignement, à la fois pour informer les adultes et les amener à se motiver à la formation de même que pour dispenser les connaissances de base à l'intérieur d'un système pédagogique reconnu et contrôlé.

Non exclusivité des responsabilités

60- Soulignons encore une fois qu'il ne s'agit que de dominantes. Il n'est pas interdit aux institutions d'utiliser des cours et des méthodes qui fassent faire aux étudiants l'apprentissage de leur rôle social, de même que les corps intermédiaires, par exemple, les syndicats peuvent introduire dans la formation qu'ils dispensent, des cours de formation de base ou de formation technique. Les distinctions que nous faisons ont trait au rôle respectif que l'on reconnaît aux divers dispensateurs. Mais dans l'action éducative, il faut tenir compte de toutes les aspirations de l'être humain.

IV - LA PLANIFICATION ET LE ROLE DE L'ETAT

Opinions et faits significatifs

Perception des objectifs et planification globale

61- Les étudiants et les formateurs d'adultes consultés par l'ICEA ne perçoivent pas clairement les objectifs poursuivis par les différents responsables de l'éducation des adultes. Il leur semble que les besoins réels de la collectivité sont peu pris en considération. Cela tient au fait qu'il existe peu de relation entre les objectifs de l'éducation des adultes et ceux du développement économico-social. Certes, on constate un certain effort de planification globale au niveau des directions générales de chaque ministère et finalement à l'Office de Planification. Toutefois,

cet effort est compromis par des décisions particulières qui affectent déjà les ressources disponibles à des fins spécifiques. En somme, cela revient à dire qu'il n'existe pas de véritable planification.

Direction générale de l'éducation permanente.

62- Si l'on considère spécifiquement l'éducation des adultes, on constate que la décision de créer une DGEP a été difficilement acceptée par les différents ministères. On peut même se demander si le ministère de l'Education lui-même reconnaît suffisamment l'importance de la DGEP pour lui donner les moyens de fonctionner, ce qui expliquerait l'éparpillement des décisions et des initiatives. Car la DGEP ne semble pas avoir la possibilité de coordonner ces dernières, d'orienter et de fixer, dans le secteur qui lui est propre, des priorités. Submergée par le travail administratif, elle exerce un contrôle parfois tâtillon alors qu'elle devrait s'intéresser davantage à la coordination des moyens en fonction d'objectifs explicites.

Le Bill 49 et le ministère du Travail.

63- Depuis l'adoption du Bill 49, le ministère du Travail est le principal ministère provincial s'occupant d'éducation des adultes avec le ministère de l'Education. Ainsi, ce ministère peut assumer diverses responsabilités concernant l'éducation des adultes. En pratique, une entente survenue entre les deux ministères, confie l'analyse des besoins touchant la main-d'oeuvre au ministère du Travail, alors que l'élaboration des programmes et la formation elle-même demeurent la responsabilité du ministère de l'Education qui se doit de faire remplir les demandes formulées par le ministère du Travail dans les plus brefs délais. En définitive, le ministère du Travail se réserve le droit d'organiser des cours si ses demandes ne sont pas remplies dans les délais prévus. Cette dernière possibilité semble, à certains source de confusion, d'autant plus que l'entente entre les deux ministères n'est pas connue du public. On observe, en outre, que le ministère du Travail est avant tout préoccupé de répondre à des urgences. L'orientation à long terme est certes affirmée, mais elle ne s'exprime que de façon négative en désignant les secteurs saturés, ou en indiquant des orientations générales, ainsi par exemple, l'accent mis sur les secteurs de pointe... Nous rejoignons là le problème de la planification globale de la société. On reproche aussi au système d'allocations du pré-emploi, d'être des allocations-chômage déguisées, en raison

de l'absence de planification empêchant une véritable adéquation entre le marché du travail et la formation.

Le ministère de la Main-d'Oeuvre

64- Toute planification est soumise aux contraintes résultant de décisions financières préalables, et ceci nous amène à soulever la question du rôle du ministère de la Main-d'Oeuvre d'Ottawa, et par suite, l'incidence des relations fédérales-provinciales dans l'éducation des adultes. C'est, en effet, le Fédéral qui finance en majeure partie la formation professionnelle et la récupération scolaire et qui alloue en outre des allocations aux étudiants-adultes depuis trois ans sur le marché du travail. Le ministère de la Main-d'Oeuvre ne se reconnaît pas la tâche de fixer l'orientation générale de l'éducation des adultes au Québec; néanmoins, il le fait indirectement en refusant d'acheter certains cours ou en en choisissant d'autres que ceux suggérés par le gouvernement provincial. Certains affirment même que sans l'intervention du Fédéral, le Québec n'aurait pas accordé de crédits à la formation professionnelle des adultes. Une autre forme d'orientation de la part d'Ottawa, concerne la sélection de la clientèle. Chaque individu est en effet choisi dans les centres de main-d'oeuvre du Canada; le gouvernement du Québec est alors dans l'impossibilité de planifier les activités de formation en fonction des clientèles.

Marginalité de l'éducation des adultes.

65- La dernière contrainte sous-jacente à celles que nous venons de mentionner, c'est <u>la marginalité de l'éducation des adultes dans un système d'éducation d'abord conçu pour les jeunes</u>. Nous en avons un exemple avec la loi de l'instruction publique qui finance seulement l'enseignement des jeunes, et oblige ainsi les commissions scolaires régionales à s'adonner à l'éducation des adultes dans une quasi-clandestinité, et aussi avec la faible part du budget consenti à l'éducation des adultes par rapport à celui de l'éducation des jeunes. L'on peut soutenir que la même situation de marginalité se retrouve jusqu'au niveau des CEGEP et de l'Université comme le démontrent les études de l'ICEA.

Choix nécessaires et correctifs à apporter

Importance de la planification.

66- La formation des adultes est un investissement clef pour la société. L'inadaptation des personnes au marché du travail ou aux structures sociales, due à l'absence de formation, représente des coûts (1) importants. Il en va de même du mauvais fonctionnement des institutions privées ou publiques consécutif aux faiblesses de l'encadrement. Et moins mesurables, mais tout aussi réels, sont les coûts liés au fait que des individus ne savent pas organiser et développer leur vie familiale et personnelle. Il suffit de penser à l'enfance délinquante, aux dépressions nerveuses, maladies nouvelles de nos sociétés industrielles. Vu l'importance de l'enjeu, il importe donc aux pouvoirs publics de promouvoir l'éducation des adultes de manière rationnelle, c'est-à-dire en définitive de planifier. Dans une perspective démocratique toutefois, ils ne peuvent le faire seuls. L'entreprise, les corps intermédaires, les institutions de formation et les étudiants adultes eux-mêmes sont appelés à jouer un rôle non seulement au stade de l'exécution mais aussi à celui de la décision.

Rôle de l'Etat

67- Pour montrer comment la planification permet d'établir un meilleur équilibre entre les rôles respectifs des pouvoirs publics et des organismes privés, il importe de préciser quelle conception nous nous faisons du rôle de l'Etat en matière d'éducation et particulièrement d'éducation des adultes. Nous voyons l'Etat à la fois comme incitateur et coordonnateur, comme réalisateur et comme contrôleur: (2)

Incitateur et coordonnateur, tel nous paraît devoir être le rôle essentiel de l'Etat. Il ne s'agit pas tellement de réaliser que de susciter des réalisations dans le cadre d'une politique cohérente et, plus particulièrement, de faire en sorte que les besoins prioritaires soient satisfaits. Il importe, cependant de souligner que le rôle coordonnateur de l'Etat ne s'applique qu'aux institutions soumises à sa juridiction.

---

(1) On se rend compte par le contexte que nous n'utilisons pas le temps "coûts" uniquement dans son sens économique, mais que nous incluons aussi les coûts sociaux, l'expression étant utilisée dans son sens le plus large.

(2) On aura compris que le mot Etat est ici pris dans le sens de gouvernement. Il exclut donc les organismes d'intérêt public que sont les commissions scolaires, les CEGEP, les universités.

Réalisateur, l'Etat ne devrait l'être, nous semble-t-il, qu'en dernier ressort et dans les domaines où les organismes privés n'ont pas voulu ou pas pu se manifester. Il en va ainsi, par exemple, de l'utilisation des mass-media, telle la télévision qui , exige des capitaux importants. Si le gouvernement voulait réaliser lui-même toutes les activités de formation d'adultes, ou exercer un contrôle tel qu'à toute fin pratique, il en assumerait la direction, il courrait le risque de perdre de vue les objectifs et de s'enliser dans une bureaucratie très lourde. L'éducation des adultes devant partir, comme on l'a vu, de la situation concrète de ces derniers, cela suppose une multiplicité d'institutions et d'organismes et la diversité des programmes et des initiatives.

Contrôleur, le gouvernement doit l'être quant à l'affectation des fonds publics. Il est normal, par exemple, de vérifier que les crédits alloués à la formation des adultes aient bien servi à cet usage. Mais si l'on veut éviter que l'Etat se substitue aux organismes privés, il faut que, quant au contenu et aux méthodes de formation, les critères de contrôle soient clairement établis à l'avance et avec la participation des divers dispensateurs de l'éducation. Sur le plan pédagogique, le contrôle est toutefois beaucoup plus délicat. On entre ici dans le domaine de l'évaluation scientifique. Est-ce au gouvernement de le faire, est-ce aux institutions, est-ce aux organismes spécialisés en recherche? Pour apporter à ce dernier problème une réponse,

il nous semble qu'il faille s'inspirer des quelques principes suivants: tout projet d'envergure doit comporter au départ un système autonome d'évaluation, à fortiori s'il s'agit d'expériences pilotes. Par ailleurs, il apparaît difficile d'être juge et partie, c'est-à-dire d'évaluer ses propres réalisations. La tentation est alors très forte de faire de l'autosatisfaction plus que de l'autocontrôle. Enfin, l'évaluation doit être considérée comme un moyen d'amélioration et non comme une brimade.

Avantages de la planification

68- Les différents rôles du gouvernement tels qu'établis ci-dessus, peuvent être exercés dans un contexte non planifié ou planifié. Jusqu'à tout récemment, la si-

tuation habituelle était celle de l'absence de planification et

nous proposons qu'on passe graduellement à un processus de planification(1). Contrairement à ce qu'on est souvent porté à penser, la planification permet de réduire l'arbitraire de l'Etat et de l'administration, grâce à l'établissement d'un plan, qui indique les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en oeuvre et les étapes à respecter.

Ce plan, s'il est démocratique, donne lieu d'abord, au cours de son élaboration, à un débat public auquel les intéressés peuvent participer. Une fois accepté, il constitue le guide de tous les agents qui ont à intervenir dans l'éducation. Il fournit donc, par son caractère prospectif, un meilleur éclairage aux divers agents du secteur privé et leur permet par conséquent de devenir plus efficaces. Il fournit aussi à ces mêmes agents un moyen de contrôle démocratique de l'action du gouvernement,grâce précisément à l'existence d'un cadre de références dont la cohérence a été établie au préalable, grâce aussi à la détermination d'objectifs précis et à leurs traductions en budgets à moyen terme.

Nécessité d'une planification globale

69- Il importe toutefois d'insister sur le fait que la

planification de l'éducation des adultes est inséparable de celle de l'ensemble du système d'éducation et même de celle du développement social et économique de la société toute entière.

Grâce à celle-ci une population se met d'accord sur les orientations majeures de son développement et mobilise toutes ses ressources en vue d'atteindre ce but. Cette démarche implique une réflexion fondamentale sur les objectifs à long terme que vise la société. Si par exemple, comme nous le croyons, cette réflexion débouche sur le primat donné à la solidarité et à la réduction des injustices sociales, l'éducation des adultes devra avoir une autre physionomie que si on opte pour la puissance et la gloire.

---

(1) Nous y reviendrons de façon plus impérative en toute dernière page, la planification étant à la base d'une politique rationnelle.

Absence de planification globale dans notre milieu

70- Mais cette vue idéale des choses trouve-t-elle une application dans la réalité concrète de notre milieu? Il faut bien avouer ici que cette volonté de planification à l'échelle globale ne semble pas évidente à l'heure actuelle. Doit-on en conclure que la planification de l'éducation des adultes est impossible? Pas nécessairement, mais il faut constater que des contraintes de toutes sortes, économiques, juridiques, psychologiques, s'opposent alors à l'application d'une planification efficace.

Nous recommandons de considérer comme prioritaire une tâche essentielle de la société, à savoir l'ajustement entre les besoins et les demandes de main-d'oeuvre. Eviter que se produisent des décalages douloureux pour les individus, inefficaces voire destructeurs pour la société, est un des motifs qui devrait pousser tout gouvernement à faire au moins des ébauches de planification permettant au minimum d'orienter les programmes d'éducation des adultes.

TROISIEME PARTIE

ELEMENTS D'UNE POLITIQUE

71- Notre étude nous a permis de constater qu'il existe un large sentiment d'insatisfaction à l'égard de l'éducation des adultes telle qu'elle se pratique présentement dans nos milieux. Une longue série de griefs a été exprimée; ils peuvent se résumer par le sentiment que les efforts déployés dans ce domaine ne correspondent pas vraiment aux besoins des adultes en situation.

72- Par ailleurs, des vérifications menées auprès de plusieurs responsables de l'éducation des adultes nous incitent à brosser un tableau moins noir de la situation. Ces deux attitudes sont-elles irréconciliables? Il semble que non, si l'on veut prendre la peine de constater que les critiques de la situation réfèrent en général à des expériences personnelles relevant du passé (même si celui-ci est parfois assez récent) alors que les responsables nous parlent du présent et de l'avenir qui est en train de prendre forme, mais dont nous ne pouvons cependant préjuger.

73- Nous sommes donc heureux de constater que des réformes sont en cours, ou du moins sont envisagées, réformes qui semblent apporter une réponse encourageante à plusieurs des critiques formulées. Toutefois, nous ne pouvons nous empêcher de constater que les réformes en question apparaissent parfois assez modestes - c'est le cas par exemple de certaines expériences de pédagogie nouvelle - ou encore trop peu connues et à plus forte raison fort peu répandues.

74- Il nous apparaît donc que l'éducation des adultes, après les efforts déployés depuis quelques années tant au niveau des pouvoirs publics que de certains

organismes privés, devrait enfin avoir acquis droit de cité. Elle devrait faire l'objet d'une politique bien définie et suffisamment connue de tous les intéressés. Cette politique dont l'élaboration relève, croyons-nous, du gouvernement du Québec(1), devrait s'appuyer sur les éléments suivants:

a) L'éducation des adultes doit être vue comme un élément important et permanent d'une politique de l'éducation, suscitée par la nécessaire remise en question des connaissances et par le renouvellement des attitudes commandées par le changement social. Par conséquent, elle doit faire l'objet d'une plus grande attention de la part des responsables des politiques économiques et sociales et à plus forte raison des responsables mêmes de l'éducation. Les bénéfices individuels et collectifs de l'éducation des adultes sont tels qu'elle ne doit plus être considérée, comme elle l'est encore dans beaucoup de milieux, comme un mécanisme de rattrapage transitoire et de moindre qualité, en vue de donner une dernière chance à des adultes qui ont "manqué leur carrière".

b) L'adulte doit être considéré comme un être autonome, enrichi d'une expérience particulière, oeuvrant dans un milieu social et professionnel spécifique et non comme un mineur qui a tout à apprendre et à qui on peut imposer le processus traditionnel de l'apprentissage des connaissances selon des méthodes uniformes. D'où la nécessité que la démarche éducative s'appuie davantage sur la personnalité du sujet. En contrepartie, il y a obligation pour celui-ci de devenir l'agent de sa propre éducation, de se convaincre que des efforts personnels sont indispensables s'il veut s'attendre à des résultats probants. Le temps devrait être révolu où certains programmes d'éducation des adultes étaient considérés comme des formes mineures d'assistance sociale, une occasion d'arrondir commodément le revenu familial, tout en faisant, bien sûr, un "pari" sur l'éducation.

c) On devrait d'abord procéder à une clarification des responsabilités attribuées à chaque organisme in-

(1) Pour ce qui est des autres provinces une démarche analogue à celle de l'ICEA devrait être effectuée pour conduire à l'élaboration d'une politique appropriée.

tervenant dans l'éducation des adultes, que ce soit sur le plan de l'initiative des opérations, de l'exécution, de la coordination, du financement, etc. Une pensée clarificatrice devrait exister au ministère de l'Education et le rôle des autres ministères,et en particulier celui du Travail et de la Main-d'Oeuvre, devrait être précisé. Il devrait en être de même des rôles du gouvernement fédéral, des universités, des collèges, des commissions scolaires, des corps intermédiaires et des mass-media. Cet effort de distribution et de précision des responsabilités et des tâches devrait donner lieu à la publication d'un document indiquant clairement le partage des responsabilités.

d) Dans un deuxième temps, des objectifs clairs et précis, hiérarchisés dans le temps, devraient être élaborés et proposés à tous les intéressés. Une telle démarche, faisant état à la fois des besoins des individus et de la société, identifiant donc les clientèles prioritaires, aurait l'avantage de ne pas subordonner l'orientation des programmes à des modes de financement particuliers (v.g. cours de pré-emploi). Elle révélerait aussi que les objectifs de l'éducation des adultes doivent être accordés à ceux du développement socio-économique, ce qui nous amène à proposer une planification globale.

e) Cette planification serait assumée par l'Office de planification et de développement du Québec à qui revient la tâche de fixer les grandes lignes du développement et les priorités. En matière d'éducation des adultes ces objectifs se traduiront en programmes divers dont une grande partie, celle concernant entre autres les institutions d'enseignement devra être coordonnée par le ministère d'éducation.

f) Dans une société démocratique, la tâche d'élaborer un plan ne saurait être l'apanage des seuls technocrates. Elle doit s'appuyer sur la participation

éclairée de la population à tous les niveaux décisionnels et à chaque phase du processus de réalisation. A cet égard, le gouvernement du Québec serait bien avisé de créer dans les prochains mois le Conseil de planification et de développement du Québec prévu dans la Loi créant l'Office de planification (4 juillet 1968). Ce Conseil devra regrouper des délégués des groupements représentant les forces vives de la nation.

g) En vue de sortir de la confusion actuelle et d'éclairer tous les intéressés, en particulier les dispensateurs et les sujets éventuels de l'éducation des adultes, une meilleure connaissance des données de base devrait être diffusée (statistiques diverses, programmes, localisation des cours, débouchés offerts, etc.). Parmi les mesures concrètes à envisager en vue de corriger et de diffuser cette information, nous suggérons:

1) la constitution d'une banque centrale d'information, commodément accessible à tous les intéressés;

2) la publication périodique d'un annuaire des cours officiellement accrédités, offerts dans toute la province tant dans les institutions publiques que privées;

3) la mise sur pied de services régionaux d'information (situés dans les bureaux régionaux du ministère de l'Education) à destination du grand public et la collaboration de ces services avec les organismes déjà en place.

En 1970, compte tenu de l'urgence des besoins et de la rareté des ressources, on obtiendrait une démultiplication des effets bénéfiques de ces recommandations si on arrivait à établir une programmation dépassant le cadre annuel. Par exemple, un programme quinquennal (ou triennal) d'éducation des adultes, indiquant l'ampleur des ressources financières confiées aux divers dispensateurs aussi bien les institutions d'enseignement que les corps intermédiaires, etc., permettrait à ceux-ci de planifier beaucoup plus efficacement leur

action, de retenir les services de formateurs qualifiés, de se livrer à des expériences pédagogiques, d'entreprendre des recherches indispensables.

h) Afin d'éviter que l'éducation des adultes ne reste un parent pauvre de l'éducation des jeunes, on devrait déployer des efforts pour définir un statut distinct d'éducateurs d'adultes. Cette initiative aurait l'avantage de favoriser une carrière spécialisée d'éducateurs d'adultes qui consacreraient la totalité de leur temps à ce genre d'activité. Il ne serait pas indispensable que tous les éducateurs d'adultes soient versés dans cette catégorie professionnelle, mais ceux qui le seraient auraient nécessairement un rôle d'encadrement à exercer. La définition d'un statut distinct pour l'éducateur d'adulte permettrait aussi d'accélérer la formation de spécialistes, de mettre au point des méthodes plus adaptées, etc...

i) En ce qui concerne la programmation, les distinctions traditionnelles de niveau et même les distinctions entre formation générale et formation professionnelle devraient graduellement disparaître. Ainsi le contenu de l'enseignement devrait être défini beaucoup plus par rapport aux exigences d'une profession donnée ou d'une situation sociale, que par rapport à la préoccupation de transmettre un éventail complet de connaissances soi-disant nécessaires à l'obtention de tel degré de compétence.

* * * * * *

COMITE D'ETUDE

Roland Parenteau, président	Directeur, Ecole Nationale d'Administration - Université du Québec
Pierre Angers	Agent de Recherche - Opération Départ
Mario Ferland	Directeur des programmes, Extension de l'Enseignement - Université Laval
Laurent Gaudreault	Association des Etudiants Adultes de Montréal Ministère de la Famille et du Bien-Etre
Richard Joly	Doyen, Faculté des Sciences de l'Education - Université de Sherbrooke
Madeleine Joubert	Directeur général - I.C.E.A.
Paul-Henri Lavoie	Chef de la radio-télévision rurale - Société Radio-Canada
Madeleine Ryan	Membre de l'ICEA Déléguée au CPEA de la D.G.E.P.
Francine Campeau Jocelyne Valois-Anato, secrétaires (*)	I.C.E.A.

ERIC Clearinghouse
OCT 27 19[illegible]
on Adult Education

(*) André Tétreault et François Dubin ont aussi assumé durant une certaine période la fonction de secrétaire.